

# 英国の学校教育における エスニック・マイノリティ児童への 英語教育政策とその実践上の課題

渡部 孝子

群馬大学教育学部英語教育講座

(2010年9月24日受理)

## English Education Policy and Practice for Ethnic Minority Pupils in England

Takako WATANABE

Department of English, School of Education, Gunma University,

Aramaki 4-2, Maebashi, Gunma 371-8510, Japan

(Accepted on September 24th, 2010)

### 1. はじめに

1990年6月に「出入国管理及び難民認定法」の改正が施行され、日本における外国人数の増加と共に、外国人の子供たちの数も増加してきた。文部科学省が1991年から実施している「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」<sup>1)</sup>の結果によると、2008年9月1日現在、公立の小学校及び中学校・高等学校・中等教育学校・特別支援学校に在籍する日本語指導が必要な外国人児童生徒は28,575人となり、前年度の調査から12.5%も増加していることが明らかになった。これは調査開始以来最も多い数となっている。

前述した「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受け入れ状況等に関する調査」の報告の中には、外国人児童生徒に対する現在の国の支援施策について挙げられている<sup>2)</sup>。それは、①外国人児童生徒等に対して日本語指導を行う教員等の配置、②日本語指導者等に対する研修の実施、③就学ガイドブックの作成・配布、④帰国・外国人児童生徒受け入れ促進事

業の4つである。しかし、これらの事業が外国人児童生徒に関わる行政や教育関係者に関わる対応に留まっていることは否めず、未だ明確な国の政策が打ち出されていないことを示唆している。さらに、学校教育において、外国人児童生徒に対する包摂的な教育が掲げられているわけではない。2011年から実施される新小学校学習指導要領第3章にある道徳に関する第2の内容においても、「我が国の伝統と文化に親しみ、国を愛する心をもつとともに、外国の人々や文化に関心をもつ」(第3学年及び第4学年)、また、「外国の人々や文化を大切にすることをもち、日本人としての自覚をもって世界の人々と親善に努める」とある。このような学習指導要領の内容に沿った指導が教育現場で実際に行われたとしたら、外国人児童生徒が、「外国の人々」という枠組みに入れられることもあり得る。あるいは、学習指導要領は外国人児童生徒に対して「適応」という名の「同化」を求めていると解釈されても不思議ではない。

一方、地方自治体では、児童生徒だけではなく社会人を含めたより包摂的な外国人施策を打ち出して

いるところもある。さらに、教育現場では市町村教育委員会と連携を図りながら、外国人児童・生徒への対応を日々模索している。現職の教員においては、研修や研究会を通して自己研鑽を積んでいるが、学校組織としての取り組みとなると、管理職の意識改革が必要となる。さらに、日本語能力が伴わない外国人児童の基礎学力をどのように保障していくのか、また、多様化する教育現場でどのように教育の質を保障していけるのか、課題は山積しているといえよう。従って、個人・学校・地方自治体単位の取り組みだけではなく、国がしっかりと外国人児童・生徒に対する教育政策を策定し、現場を支援していく必要がある。そのためには、諸外国の言語教育政策から学ぶべきことは多いのではないだろうか。

そこで本研究は、エスニック・マイノリティ児童の教育的包摂と学力向上を政策に掲げている英国<sup>9)</sup>に着目し、教育政策の分析及び教育現場の実態と課題を探るものとする。特に初等学校における英語教育に焦点を当て、英語を母語としない子供たちへの第二言語教育の望ましいあり方とはどのようなものかを考察していくこととする。

本稿では、まず2節において、英国のエスニック・マイノリティに対する社会と教育の歴史の変遷について概観する。次に第3節では、エスニック・マイノリティ児童への英語教育が、第二言語としての英語から、付加言語としての英語(English as an Additional Language, 以下EALと略す)という概念・用語へと定着していった経緯について述べる。第4節では、1997年から2010年5月までの間に労働党が打ち出したエスニック・マイノリティ児童に対するEAL教育政策について、地方当局や研究者への聞き取り調査の結果を含めながらまとめていく。そして第5節では、英国の初等学校における授業観察や聞き取り調査から、EAL教育について教育現場が抱える具体的な問題について検証する。最後に第6節において、英国のEAL教育政策が教育現場に与えている影響と課題について考察していくことにする。

## 2. 英国社会とエスニック・マイノリティ

英国における移民に対するこれまでの対応は、決して模範的であったとは言えないだろう。おおまかに歴史を振り返ってみると、まず、第二次世界大戦終結後、戦後経済復興に必要な労働力を得るために英連邦諸国、主にカリブ海諸島からの黒人と南アジアからの移民を受け入れ、多文化化が進んでいった。そして1960年代までは、イギリスの言語・習慣・価値観を学ばせ、エスニック・マイノリティの言語や文化を放棄させるという「同化教育」が教育政策として打ち出されていた。

1960年代後半から1970年代では、エスニック・マイノリティ児童生徒の文化背景の多様性について容認する「統合教育」の理念が重視された。渡部(2009)はその「統合教育」について、実際は白人児童生徒の学習を阻害させないための政策目標が教育科学省(Department of Education and Science)(1971)によって掲げられていたと指摘している。そして1980年代から1990年代半ばでは、保守党サッチャー政権下で、非白人に対する排除的要素が含まれた教育政策が掲げられていた(Tomlinson, S. 2004)。しかしながら、1980年代には白人児童生徒も含めた「多文化教育」の必要性を認識させ、現在の教育理念にも影響を与えている報告書がまとめられ、注目を浴びた。それは、エスニック・マイノリティ児童生徒の教育調査を依頼されたスワン卿がまとめた調査報告書『皆のための教育(Education for All)』(1985)である。そこには、バイリンガル教育や母語保持が英語学習効果を高めるといふ調査結果が示されていたが、当時はその調査結果が十分には受け入れられなかった。

1990年代に英国社会は、エスニック・マイノリティ住民との共生に大きな転機を迎えることになる。1997年に教育を最重要課題とした新労働党が政権を獲得したことにより様々な教育政策が打ち出されたことは後に述べることにし、1993年に英国社会を人種差別の排除に向かって目覚めさせた事件が起こったことを取り上げたい。それは、1993年ロンドンで人種差別主義者によってステファン・ローレン

スという黒人青年が殺害された事件である。調査結果をまとめた『マクファーソン報告書 (Macpherson Report)』(1999)によって、組織的人種的偏見がイギリスに存在していることが全国民に知れ渡った。報告書には、肌の色や文化・民族という理由で受けられるはずの公的サービスが与えられていないこと、そして、組織的な人種的偏見があることが示されている。特に警察による人種差別的対応が問題だと強調された。また同書では、不作為による偏見や無知、思慮のなさ、そして少数民族の人々に不利益を与える人種的なステレオ・タイプの考えに基づいた差別が明らかにされた。結果として、この報告書は後の人種関係改正法案(2000)に影響を与えることになった。

人種関係改正法では、本法改正の下で全ての公立機関は以下の義務を課せられることになった。

- ・法律に反する人種差別の排除
- ・機会均等の促進
- ・異なる人種グループ間の適切な関係の促進

本法改正により、教育水準庁 (Office for Standards in Education: OFSTED) による学校査察が反人種差別主義戦略の評価と報告責任を負うことになっている。

そして、1998年にヨーロッパ協定における人権法 (Human Rights Act) の履行決定が下り、2000年10月1日付で英国においても同法が施行されることになった。人権法により、思想・理念・宗教の自由に対する権利と、個人あるいは家族の生活に対する尊重への権利が守られることになった。

さらに2000年のEU東欧諸国加盟によって、英国に移り住む東欧の労働者も増加し、英国の民族的多様性はさらに拡大している。

このようにエスニック・マイノリティの増加・多様化が進むなか、「同化教育」政策、「統合教育」政策を経て、英語を母語としない児童への英語教育は、英国において現在どのように認識されているのだろうか。

### 3. 付加言語としての英語 (English as an Additional Language)

英国では、686,000人の児童・生徒が英語以外の言語を母語としており、学校に通っている子供の家庭では、200以上の言語が話されている<sup>4)</sup>。英語教育においては、「第二言語としての英語 (English as a Second Language)」や「外国語としての英語 (English as a Foreign Language)」といった用語が広く用いられてきた。英国でエスニック・マイノリティの子供たちに英語教育を行う場合、英語は第二言語としてみなされるわけであるが、この第二言語としての英語という捉え方は“第二”、つまり二番目という言葉からくる否定的イメージから、英語教員にあまり歓迎されていなかったようである<sup>5)</sup>。また、エスニック・マイノリティの子供たちの多くが、バイリンガルではなくマルチリンガルであるという事実の認識から新しい用語が求められていた。

そこでそれまで「第二言語としての英語」として英語を教えていた教員達は、第二言語としての英語の代わりにEAL「付加言語としての英語」という用語を好んで使い始めた。外国人児童は既に一つかあるいは複数の言語を流暢に話すことができ、子供たちにとって英語は「もう一つ加えられた」、「付加」言語であると肯定的な捉え方をしたことがEALという用語を普及させた要因であるとGravelle, M. (1996)は言及している。

このEALという用語や概念は、1992年にカリキュラムにおける言語発達学会 (National Association of Language Development in Curriculum, 以下、NALDICと略す) が導入したものである<sup>6)</sup>。その後中央政府機関にもこの用語は認知され、公文書やナショナル・カリキュラムの中でも用いられるようになった。

### 4. EAL 関する教育政策

それでは、本節においてエスニック・マイノリティ児童へのEAL教育に関する1997年から2010年5月に保守党へ政権交代するまでの政策について概観

していくことにする。

#### 4.1 政権交代による新政策の導入

1997年に労働党が政権を獲得して以来、国の最重要課題は教育であると強調されてきた。教育に関する政府アジェンダの標題は、「子供一人ひとりを大切に (Every Child Matters)」<sup>7)</sup>である。政府は、教育における不平等はあってはならないものであり、全ての子供たちは自らの可能性を引き出し、高めるために支援されるべきであるとしている。そのため新政権下でエスニック・マイノリティの子供たちの教育支援に関し、様々な対策や取り組みがなされている。その取り組みを子供たちにとってより有益なものとするために、教育・文化・健康・社会援助・正当性を包括し、政策・プロジェクト・統計・各種手引きに取り入れるための枠組みを作ろうとしている。

このような流れは、まずロンドンの地方教育当局<sup>8)</sup>が、地方当局の組織の中に組み込まれていったことにも見られる。ロンドンのグリニッジ区のエスニック・マイノリティ学力向上の担当者は、「これまでは、学校の問題は学校や地方教育当局が、家庭の問題はソーシャルワーカーが、と断片的な対応しか行われてこなかった。しかし、現在はグリニッジ区(地方当局)が子供に関する問題を全て統括している。組織内コミュニケーションが進み、情報の共有化が図られ、子供の問題を様々な視点から捉え、より効果的な対応を取ることが可能になった」とインタビューで述べている<sup>9)</sup>。

さらに、エスニック・マイノリティの子供に関する教育政策において一番大きな変化は、関連の政府予算が、1998年に内務省の第11条補助金<sup>10)</sup>から、教育技能省のエスニック・マイノリティ学力向上補助金 (Ethnic Minority Achievement Grant, 以下EMAGと略す)に移されたことである。それまでは、内務省の第11条で定められた移民政策や“新イギリス連邦国”からの子供たちへの支援中心だったが、以降全てのEAL児童と学習困難なエスニック・マイノリティ児童の教育改善に使用目的が変わっていったのである。実際の予算額を見てみると、2005

年から2006年のEMAGの予算は1億6,800万ポンドで、半分は教育技能省から、残り半分は地方当局から捻出されている。

また2003年11月に教育技能省は、最初に取り組む国家戦略は、教育水準が低いエスニック・マイノリティの子供たちへの対策であると宣言した。続けて、教育技能省による協議(Aiming High; 目標を高く掲げて)では、親学級(Mainstream)のプログラムにおいてエスニック・マイノリティの子供たちが著しく取り残されないように、教育達成度の格差を縮めることを目標として示した。同文書は、国のパイロット・プロジェクト(2004年から2006年)であるEAL評価のためのガイダンス資料の開発等への取り組みも推進している。また、教員研修において、教育技能省は、レッドブリッジ地方当局とロンドン大学の教育研究所との共催によるコースとバーミンガム大学の通信教育コースを指定EAL研修コースとし、EAL教育に携わる教員の資質向上と共に、EAL教員の身分保障を支援している。

#### 4.2 インクルージョンと特別な教育的ニーズ

1997年に政権を獲得した労働党の中心となる政策の一つが「インクルージョン」である。「インクルージョン」の定義付けは多様であるが、イギリスの特別なニーズ教育専門家であるMittler, P. (2000)はインクルージョンについて以下のように示している。

教育の分野でのインクルージョンは、すべての子供が、学校が提供するあらゆる範囲の教育的社会的機会に参加できることを保証するという目標のもとに、学校を全体として改革し作り直す過程に関係している。それは、提供されるカリキュラム、アセスメント、学業成績の記録と報告、学校やクラスでの子供のグループ分けの決定、教育学とクラスでの実践、スポーツ、余暇とリクリエーションの機会を含んでいる。

さらにMittlerは、インクルージョン政策は、人種的、言語的な少数グループ、障害のある、あるいは

学習困難な子ども、あるいは排除されやすい子供たちを含む全ての子供の利益になるように改革が進められているとしている。1999年9月に全ての学校に送付された新しいナショナル・カリキュラム (Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority)<sup>11)</sup>においても、「インクルージョン：全ての生徒に効果的な学習の機会を提供する」という声明が示されている。Thomas, G.& Davies, J.D. (1999) が指摘するように、インクルージョンは、想定される特定の障害種に関するパラメーターを設定しているわけではない。従って、英語を母語としない子供たちは、通常教育から除外されないという権利を得たことになる。

一方で、インクルージョン政策を「特別な教育的ニーズ」を持つ児童への教育政策と捉え、EAL 児童の言語教育に関わる支援を「特別な教育的ニーズ」の範疇とする対応がないわけではなかった。EAL 児童は「特別な教育的ニーズ」を持った子供であるという解釈は、これまでもあった誤解や偏見を助長するという危惧が増す。つまり、EAL 児童であることは「障害」を持っていることであり、英語能力が不十分なために教科学習が困難である、という具合に「知的レベルが低い」児童であるとみなされてしまう可能性がある。Gravelle, M. (1996) は、「学習が困難」な子供と「言語が困難」な子供とを明確に分けて考える必要があり、EAL 児童を「特別な教育的ニーズ」のカテゴリーに入れるべきではないとしている。

しかしながら、現実には EAL 児童が学習障害を持っている場合がある。英語能力が低いために学習が困難であるのか、それとも最初から学習障害を抱えており、そのために学習の成果が上げられないのかを判断するためには、一体どのような方法があるのだろうか。例えば、ポーツマスのエスニック・マイノリティ学力向上サービスでは、ホーム・ページ上に EAL 児童に特別な教育的ニーズがあるのか否かを探る基本的な質問事項を紹介し、特別なニーズ教育が必要な EAL 児童を認識することの必要性を説いている<sup>12)</sup>。NALDIC<sup>13)</sup> も、EAL 児童でかつ特別

なニーズ教育を必要とする児童もいるため、特別な教育的ニーズの専門家と EAL の専門家は共に研究を進めていく必要があると提言している。

### 4.3 読み書き能力向上戦略

1996年9月に当時の教育雇用省 (Department of Education and Employment) によって読み書き向上プロジェクトが開始された。このプロジェクトには、教育水準局、学校カリキュラムと評価機関 (School Curriculum and Assessment Authority)、教員養成審議会 (Teacher Training Agency)、読み書き・計算能力機構 (Basic Skills Agency) など関わっており、5年間で1億2,500万ポンドもの予算が計上された。プロジェクトの目的は、国の期待に沿うように初等学校におけるリテラシーのレベルを上げることである。

そして、1998年秋学期より「読み書き能力向上戦略 (National Literacy Strategy, 以下、NLS と略す) が初等教育で開始された。ここでの「リテラシー」は、「読み書きをするために重要な技能を身に付けることであり、それは話すことや書くことにも関係することである」(教育雇用省 1998) と定義されている。NLS の導入に際し、政府は学校長、学校理事、リテラシー・コーディネータ、教職員に対する研修や支援を展開した。さらに、国民読書年 (1998/9) を通して NLS に対する社会一般の認知を高め、協力を求めていった。実施以降、初等教育における NLS の取り組みは、英語教育 (国語教育) において着実に成果をあげ、中等教育の取り組みに焦点が移ってきている。NLS は国語としての英語教育戦略であるが、特別な教育ニーズが必要な児童・生徒や EAL 児童・生徒も含め、全ての子供たちのリテラシー能力を高めることを目指している。

NLS により、公立初等学校において、毎日最低1時間はリテラシーの時間 (Literacy Hour) として「英語」の授業を行うことになった。また11歳時に受ける全国テストにおいても、所定のレベルまで到達させるという目標が示された。具体的には、リテラシーの時間では、個別学習やグループ学習・クラス全体での学習など様々な形態をとりながら英語学習が進

められている。特に個別学習では EAL 児童のニーズに個別に対応し、教科学習の予習的な活動や言語学習を行うことも可能である。

教育雇用省（1998）では、他の言語における音声学やつづり方の基礎を既に知っている EAL 児童・生徒は、英語の読み書きを学ぶ際にも、辛抱強く学ぶことができると捉えている。また、リテラシー技能は、その習得のために話す技能や聞く技能を向上させる必要があるが、同時に、話す技能や聞く技能を向上させることにつながることも示している。さらに、母語が同じ児童をグループにして指導する場合、2言語テキストを使用することで、彼らの自信をつけさせながら読み書きに関するディスカッションが促進できるとしている。加えて、EAL 児童が特別教育支援を必要とする場合もあるので、注意深い所見を要すると喚起を促している。そして、教員や EAL 専門家は、特別な教育支援の担当者 (Special Educational Needs Coordinator) と協力し合いながら評価をどのようにすべきかを考慮していく必要があると示している。

NLS は、1998 年から 2006 年までが推進期間とされていた。現在では、NLS は初等教育戦略 (Primary Strategy) に組み込まれ、他教科とのクロス・カリキュラムも強化されている。実際、NLS 導入以前は、各教員が独自の指導法で国語を指導していた。つまり NLS は国語教育指導方法の「型」を教員に初めて示したことになり、授業の流れが把握でき良かったという評価する教員もいた。その一方で、NLS では授業構成と各活動の時間配分が定まっており、その指導法に馴染めなかった教員もいた。しかし、どちらかと言えば肯定的に捉えている教員が多く、推進期間を過ぎた現在では、柔軟に NLS を取り入れて授業を進めている教員が少なくないそうである<sup>14)</sup>。今後 NLS を教育現場がどのように継続していくのか、それとも元に戻って各学校や教員の裁量に任されていくのか、今後の動向を見守りたい。いずれにしても、NLS の導入によって、EAL 教育専門家以外の学校教員が EAL 教育のアプローチを学ぶ足がかりを得たことは確かではないだろうか。

## 5. イギリスの学校教育現場における調査

### 5.1 調査の目的と現地調査について

これまで示してきたイギリスの EAL 教育に関する政策を踏まえ、以下の事柄について明らかにしたいと考えた。

- 1) 親学級の授業を通して得られる英語習得に関する教育効果
- 2) EAL 児童への英語教育の実態
- 3) 教育現場が抱える EAL 教育の課題

そこで、2003 年 3 月 1 日から 3 月 12 日まで、デボンシャーにおいて予備調査を行った。そして 2006 年 2 月 20 日から 3 月 3 日まで、小学校の授業観察や教員へのインタビューを行った。調査対象校は、A 校（ロンドン、イズリントン）、B 校（バーミンガム市内）、C 校（デボンシャー、エクセター）である。A 校と B 校は地元のエスニック・マイノリティが多数集住している地域で、C 校はエスニック・マイノリティが少数分散している地域である。調査を多数集住地域の学校と少数分散地域の学校とで行った理由、地元の状況が学校の抱える課題やその対応に影響を及ぼすのではないかと考えたからである。

### 5.2 調査結果

初等学校での授業観察実施対象教員へのインタビュー調査の結果について、以下にまとめる。

A 校では近年、地域との連携を深めており、近くの法律事務所のスタッフがボランティアとして都合のつく限り、昼休みに朗読を行っていた。これは、児童と地域住民との交流活動にもなっており、NSL が推進している外部人材の活用を推進する方策に沿ったものである。インタビューで校長は、EAL 児童の英語学習を支援するために「取り出し学習」(withdrawal) も必要に応じて行われているが、できる限り親学級での指導を工夫していると答えていた。ただし、具体的な工夫については担当者不在のため回答が得られなかった。

実際に観察した理科の授業では、EAL 児童が 5 名いた。担任が一人で授業を行っており、学習に必要な

な「扇風機」や「冷蔵庫」という語彙の説明をするために、電子黒板に絵を書き、そしてそれら電化製品の具体的な機能と役割をやさしい英語とジェスチャーを用いながら説明していた。また電子黒板を活用し、視覚的な情報を多く与えることで、EAL 児童の英語能力を補いながらある程度学習内容について理解させられたようだった。

A 校は、全校生徒が調査当時 232 名で、そのうち 107 名が EAL 児童と認識されており、校内で 22 の異なる言語背景を持った児童の教育を行っていた。そういった状況では現実問題として、EAL 児童教育の補助金で EAL 専門教員や補助教員を雇用したとしても、全ての EAL 児童の「取り出し」学習を行うことは経営的に困難であろう。

一方 B 校では、「リテラシーの時間」に一人ずつ「取り出し学習」が行われていた。この場合の「取り出し」は EAL 児童ではなく、クラスの全生徒が対象である。教室の外の廊下に机一つと椅子二つが置かれ、保護者 1 名と学校ボランティア 1 名がそれぞれ 1 名ずつ取り出された児童と向かい合っていた。そして、児童が選んだ本を一緒に読んでいた。同時に、教室の中ではグループ活動が行われており、中世のイギリスの歴史に関するトピックに対してそれぞれのグループが調べ学習を行っていた。

同じ教室内でのグループ活動とは別に、半年前に中国から来た EAL 児童と学習障害を持った児童がペアになって学習援助を受けていた。「教室内の取り出し」学習と言える。学習援助は補助教員によるものであったが、担任も補助教員も EAL 児童を親学級でどのように指導してよいかかわからず、戸惑っているという話を聞いた。担任は、EAL 児童への教育配慮や教育支援が与えられていないと認識していた。しかしながら、B 校では、EAL 児童の保護者やコミュニティのエスニック・マイノリティの住民が学校ボランティアとして教室で学習支援を行っており、言葉の説明等で担任の精神的負担が軽減されているようだった。

また B 校では、英語学習に関しては EAL の専任教員が配置されており、教材も充実していた。リテラシーの時間では、EAL 児童の「取り出し学習」が

行われていた。取り出し学習が行われる部屋は、「Mr. X's Room」という教員の名前を使った表示がされていた。それは、学校内に「特別な意味」を持つ部屋を作りたくなかったため、担当者が部屋の名前を考えたとのことである。その部屋には英語母語話者向けの図書が多く備えられ、EAL 児童だけではなく、誰でも自由に出入りできる学習環境が整備されていた。

C 校においては、軽度の学習障害がある児童 2 名とアフガニスタン出身の EAL 児童 2 名が「Group Room」と呼ばれる教室で、EAL の補助教員からフォニックス<sup>15)</sup>を学んでいたところを観察した。EAL 補助教員は、「フォニックス指導の初期段階では EAL 児童も学習障害を持った児童も相違はないが、EAL 児童の英語習得の進み方は早いため、すぐに別々の指導をすることになる」という認識を経験から得ていた。同教員は、地方当局の EAL コーディネーターの巡回指導や研修を受けながら自己研鑽を積み、効果的な教育が行えるように努力しているとのことであった。そして、フォニックスの指導方法は地方当局が提供する研修を通して学び、EAL 教育に取り入れていると語った。

C 校は地方都市にあり、校長によると EAL 児童・生徒の教育問題に関心が高くなったのは最近であるとのことであった。その背景には、EU 法の導入により、これまで定住していたエスニック・マイノリティ以外に、特に東欧からの労働者が増加したため、多民族・多言語化が進み、地元や教育現場ではその変化への対応に苦慮している状況があると指摘していた。

## 6. 考察

### 6.1 インクルーシブ教育の取り組み

今回の調査から、どの対象校も包摂的教育実現に向けた努力をしようと試みていることがわかった。しかしながら、現実には「取り出し学習」を完全に廃止するまでには至っていない。もちろん英国の教育政策において「取り出し学習」が禁止されているわけではないが、学校では EAL 児童を親学級で指

導する方が望ましいと十分認識していた。

一方で、児童の英語の理解が不十分なうちは担任教員がどのように対応して良いか戸惑うため、基本的な英語運用能力に達するまでの一定期間は「取り出し学習」を行わざるを得ないのが実情のようである。

NALDIC (1997) は、「取り出し」学習においては、EAL 児童同士か EAL 教員とのコミュニケーションに限定されるため、英語を母語とする児童とのコミュニケーションの機会が少なくなることで、EAL 児童には同年代の児童とのコミュニケーションで得る英語の入力情報が必要であることを指摘している。しかしながら、これまで学校教員は多文化教育や EAL 教育に関して十分な研修を受けてこなかったため、英国政府が掲げる包摂的教育政策とその実現に向けた教育現場の課題を解決するためには時間がかかると思われる。しかし NLS の導入は、包摂的教育を実現させる一歩になったのではないだろうか。

また A 校の授業観察から、英語能力に限界がある EAL 児童を親学級で通常のカリキュラムを通して学力を向上させるためには、電子黒板の活用を含めた、視覚教材の開発や研究の充実が必要であることがわかった。

## 6.2 読み書き能力向上戦略における EAL 児童への教育実践

各校で NLS の教育実践である「リテラシーの時間」を観察したが、結局 EAL 児童の「取り出し学習」しか観察できなかった。リテラシーの時間の枠組みで「グループ学習」の時間が設けられており、NLS では習熟度別のグループを構成して学習を進めていくように示されている。しかし、英語母語話者児童が EAL 児童と共にリテラシーを学ぶことで、母語話者とは異なる視点で英語を学ぶ、あるいは捉え直すという可能性もあるだろう。リテラシーのレベルに差がある児童同士を同じグループにすることで、互いに学び合う協同学習の場が構成できるのではないかと。ただ、その協同学習を成功させるためには、担任の高い指導技術や、担任と補助教員、EAL 専門家、ボランティアとの連携が成功の鍵となるだろう。

実際に現場の教員は、EAL 児童にどのような指導や教育支援を行うべきかがわからず、戸惑っているようだった。また、リテラシーの時間についても EAL 専門家や補助教員と担任教員とのコミュニケーション不足が感じられた。確かに、役割分担として、EAL 児童の学習支援だけを専門家や補助教員が担当し、担任は他の児童を指導するといった形はできている。しかし、単に児童を分けて指導するのはチーム・ティーチングとは言えない。お互いに活動ごとの役割分担を明確にしつつ、打ち合わせを行いながら、教室活動をより充実させる工夫を両者が作り出すことは難しいのだろうか。また、担任教員がチーム・ティーチングを行うという認識を持たず、EAL 専門家や補助教員は担任の仕事の一部を単に分担するだけの存在に過ぎないと誤解している可能性も否定できない。

## 6.3 教育現場が抱える EAL 教育の課題

担任教員と EAL 教育関係者との授業に関わるコミュニケーション不足を解消するには、役割分担や打ち合わせや十分練られた授業計画が欠かせないだろう。しかしながら、学級教員の多忙さを考えると毎回の打ち合わせというのも難しい。また、EAL 専門家や補助教員は、非常勤雇用のため勤務時間が短い。勤務日数も限られている場合が多く、教員によっては他校と掛け持ちをしなければ経済的に成り立たないのが現実である。そのような両者が打ち合わせに十分な時間をとるということは、そうたやすいことではないかもしれない。

さらに、現在 EAL は国の定める学校教育のカリキュラムに包摂的に取り込まれているため、教科教育ではない。したがって、EAL 教員という学校教員資格は存在せず、EAL 専門家の身分保障は十分に確保されていない。EAL 専門家からは、担任教員が EAL 児童への指導や EAL 専門家とのコミュニケーションを軽視する傾向にあるとの声もあがっている。今後、EAL 専門家の専門性を重視し、身分保障を目指す政策を政府や地方当局が打ち出していくことが期待されている。国が EAL 教育の専門性を積極的に評価することは、EAL 児童の教育の質を確

保していくことに直結するのではないだろうか。

## 7. まとめにかえて

今回のイギリス調査で、英語を母語としない児童に対する英語教育の理想と現実との葛藤を垣間みた。つまり、国策としては、エスニック・マイノリティの児童を含む全ての子供たちに平等に教育の場を提供し、教育場面において不当な差別や排除をできるだけなくするという取組みを推進しているが、現場の教員は、具体的にどのような教育や支援を行ったらいのか戸惑っていることが明らかになった。まずは EAL 教員の資格を確立することが必要であろう。さらに全ての教員が EAL 教育について知識を深める必要があり、そのためには全ての教員養成カリキュラムに「EAL 教育」を取り入れることが緊要である。これは日本における外国人児童生徒に対する日本語教育の質の向上のためにも検討されるべき課題ではないだろうか。

### <註>

- 1) 文部科学省 <http://www.mext.go.jp/b.menu/houdou/21/07/1279262.htm> (2009. 8. 24) 参照。
- 2) 文部科学省 [http://www.mext.go.jp/b.menu/houdou/21/07/\\_icsFiles/afildfile/2009/07/06/1279262\\_2\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b.menu/houdou/21/07/_icsFiles/afildfile/2009/07/06/1279262_2_1.pdf) (2009. 8. 24) 参照。
- 3) 本研究では、England のみを指す。
- 4) [http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/raising\\_achievement/763697/](http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/raising_achievement/763697/) (2009.8.25) 参照。
- 5) 2003 年 3 月 10 日に実施した Devon 地方当局 English as an Additional Language Service 担当者へのインタビューから。
- 6) 2008 年 2 月 19 日実施のコンスタント教授 (ロンドン大学キングス・カレッジ) へのインタビューより。元々はカナダで TEAL (Teaching English as an Additional Language) という用語が用いられていたが、それを NALDIC が導入したものである。
- 7) 2003 年 9 月に英国財務大臣によって議会に提出された政策書。教育・文化・健康・社会援助・正当性といった子供へのサービスを政策・プロジェクト・統計・公的ガイダンスとを“結び付ける”ためのものである。
- 8) 日本で言うところの教育委員会にあたる。ただし、日本の教育委員会よりも権限や裁量権があり、地域の教育政策

の中心を担っている機関。

- 9) 2007 年 2 月 28 日、グリニッジ区役所内にて実施。
- 10) 1966 年の地方自治法第 11 条に基づく。英連邦からの移民対策としての特別補助金。
- 11) 資格カリキュラム開発機構 (Qualifications and Curriculum Development Agency) <http://curriculum.qcda.gov.uk/key-stages-1-and-2/inclusion/inclusioninsubjects/index.aspx> (2010. 9. 20) 参照。
- 12) ポーツマス Ethnic Minority Achievement service HP より。<http://www.blss.portsmouth.sch.uk/sen/resdown.shtml> (2007. 8. 25) 参照。
- 13) NALDIC <http://www.naldic.org.uk/docs/research/research.cfm> (2009. 8. 10) 参照。
- 14) 2008 年 2 月 18 日 National Literacy Trust での聞き取り調査から。
- 15) 英語の発音の仕方とアルファベットのつづりの規則と一緒に学ぶ方法。英語の読み書きの指導法。

\* 付記：本研究は平成 17 年度～19 年度科学研究費補助金 (萌芽研究) 課題番号 17652057「英国の学校教育における非英語母語話者に対する言語教育政策の現状と課題」による研究の一部をまとめたものである。

### <引用・参考文献>

- Daniels, H. and Garner, P. (eds.) (2000) *World Year Book of Education 1999*, London: Kogan Page. [監訳中村満紀男・窪田真二 (2006) 『世界のインクルーシブ教育』明石書店].
- Department of Education and Science (1985) *Education for All: The Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority Groups (Swann Report)*, HMSO.
- Department of Education and Employment (1998) *National Literacy Strategy-Framework for Teaching: Additional Guidance*, London: DfEE.
- Department of Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority. (1999) *The National Curriculum: Handbooks for Primary and Secondary Teachers*. London: DfEE.
- Gravelle, M. (1996) *Supporting Bilingual Learners in Schools*, Staffordshire: Trentham Books.
- Macpherson, W. (1999) *The Stephen Lawrence Inquiry*. The Home Office.
- 松井 清 (1994) 『教育とマイノリティ 文化葛藤の中のイギリスの学校』弘文堂.
- Mittler, P. (2000) *Working towards Inclusive Education*. London: David Fulton Publishers. 邦訳山口薫 (2002)

- 『インクルージョン教育への道』東京大学出版会。
- 宮腰英一 (2003) 「イギリスの初等中等教育」新井郁男・二宮皓編『比較教育制度論』(財放送大学教育振興会 79-95, NALDIC (1997) *English as an Additional Language-Changing Perspectives*. Watford: NALDIC.
- 佐久間孝正 (2003) 『変貌する多民族国家イギリス「多文化」と「多分化」にゆれる教育』明石書店。
- Thomas, G. & Davies, J.D. (1999) “England and Wales: competition and control-or stake holding and inclusion”, Daniels, H. & Garner, P.(Eds.) *World Yearbook of Education: Inclusive education*. London: Harry Daniels & Philip Garner, 64-73. 邦訳中村満紀男・窪田眞二 (2006) 『世界のインクループ教育』明石書店。
- Tikly, L., Osler, A. and Hill, J. (2005) “The Ethnic minority achievement grant: a critical analysis.” *Journal of Education Policy*, Vol.20, No.3., London: Routbrige, 283-312.
- Tomlinson, S. (2004) “Minorities in Britain: Educational Challenges and Changes” in(Ed.) Luchtenberg, S. *Migration, Education and Change*. London: Routledge-Falmer. 86-102. 邦訳山内乾史 (2008) 『移民・教育・社会変動』明石書店, 181-212.
- 渡部孝子 (2009) 「イギリスにおけるエスニック・マイノリティ児童・生徒への教育政策の変遷—英語教育を中心に—」『比較文化研究』, 日本比較文化学会 第 87 号, 121-131.
- 山本麻子 (1999) 『英国の国語教育—理念と実際』リーベル出版。